Machine Translated by Google

Vasileios Symeonidis
Université d'Innsbruck, Département de formation des enseignants et de recherche scolaire
Johanna F. Schwarz
Université d'Innsbruck, Département de formation des enseignants et de recherche scolaire

Enseignement et apprentissage basés sur les phénomènes à travers les lentilles pédagogiques de Phénoménologie : le programme d'études récent Réforme en Finlande

Résumé : Cet article vise à explorer l'approche fondée sur les phénomènes dans l'enseignement et l'apprentissage, à travers le prisme pédagogique de la phénoménologie, la philosophie des phénomènes. L'approche fondée sur les phénomènes a influencé le nouveau programme d'études de base en Finlande, qui a officiellement introduit des modules d'apprentissage multidisciplinaires sous forme de périodes d'études de projets fondées sur les phénomènes. Dans cet article, nous discutons de la manière dont cette approche spécifique est intégrée au programme, de ses fondements théoriques et de ses liens avec le constructivisme. Nous explorons également ses implications pour l'enseignement et l'apprentissage d'un point de vue phénoménologique. L'article conclut que la relation réactive entre enseignement et apprentissage est essentielle lorsque notre objectif est éducatif. Les élèves font partie du processus d'apprentissage, mais ils ne l'initient pas nécessairement ; de même, les enseignants ne peuvent pas l'instruire pleinement. Ainsi, nous devons donner du sens à l'espace entre enseignement et apprentissage, dans un effort pour récupérer l'apprentissage pour la pédagogie.

mots-clés : phénomènes, phénoménologie, constructivisme, modules d'apprentissage multidisciplinaires, réforme des programmes, Finlande.

Machine Translated by Google

Contact:	Vasileios Symeonidis vasileios.symeonidis@uibk.ac.at Johanna F. Schwarz johanna-franziska.schwarz@uibk.ac.at

Jak cytować :	Symeonidis, V., Schwarz, JF (2016). Enseignement et apprentissage fondés sur les phénomènes à travers le prisme pédagogique de la phénoménologie : la récente réforme du programme en Finlande. Forum Oświatowe, 28(2), 31–47. Consulté le : http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458
Comment citer :	Symeonidis, V., et Schwarz, JF (2016). Enseignement et apprentissage fondés sur les phénomènes à travers le prisme pédagogique de la phénoménologie : la récente réforme des programmes en Finlande. Forum Oświatowe, 28(2), 31–47. Consulté sur http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/458

L'article fait partie d'un projet qui a reçu un financement du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne dans le cadre de l'accord de subvention Marie Skłodowska-Curie numéro 676452.

Au cours des 16 dernières années, le système éducatif finlandais a été considéré comme l'un des meilleurs au monde, bénéficiant d'une importante couverture médiatique et d'une reconnaissance et d'un respect internationaux. Chaque année, des enseignants, des chercheurs, des experts et divers groupes d'intérêt se rendent en Finlande en quête du « Saint Graal » de l'éducation, espérant y puiser de nouvelles idées et perspectives qu'ils pourraient appliquer dans leur pays. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, une étude de référence internationale qui évalue les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences tous les trois ans, a régulièrement classé la Finlande parmi les systèmes éducatifs les plus performants au monde depuis son lancement en 2000. Bien que les résultats des élèves finlandais aient baissé lors des derniers résultats du PISA, la Finlande reste bien classée et obtient des résultats similaires aux TIMSS et PIRLS1 de l'IEA (IEA, 2012). Le « miracle finlandais », comme l'ont qualifié les médias, est bien documenté par Pasi Sahlberg dans son ouvrage « L Sahlberg (2011, pp. 128-131) a identifié cinq raisons pour expliquer le succès des bons résultats éducatifs du système éducatif complet finlandais : (a) Peruskoulou – l'école obligatoire de neuf ans – offre des chances égales d'éducation à tous ; (b) l'enseignement est une profession inspirante qui attire de nombreux jeunes Finlandais ;

Machine Translated by Google

(c) la Finlande a une politique intelligente en matière de responsabilité ; (d) les gens font confiance aux écoles ; et (e) le système éducatif finlandais est doté d'un leadership durable et d'une stabilité politique.

Cependant, la Finlande a récemment entrepris d'importantes réformes éducatives et des évolutions politiques, notamment la refonte du programme de base de l'éducation préscolaire et de base. À ce stade, il serait raisonnable de se demander pourquoi un système éducatif très bien classé et performant, comme l'indiquent diverses études comparatives, devrait être révisé et réformé. Selon Halinen (2014), responsable du développement des programmes au Conseil national finlandais de l'éducation, cela se produit parce que « le monde change autour de l'école » et, depuis les années 2000, l'impact de la mondialisation et les défis pour un avenir durable s'accentuent. Dans ce nouveau contexte, de nouvelles compétences pour construire un avenir durable sont requises, et le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage doit donc être renouvelé en conséquence (ibid.). Mattila et Silander (2015) soutiennent également que la technologie et l'internationalisation posent de nouveaux défis à l'éducation finlandaise, qui doit continuer à se développer et à se tourner vers l'avenir, où les compétences de réflexion, d'interaction sociale, de traitement de l'information et de production d'informations sont appelées à jouer un rôle important. Comme le mentionne Sahlberg (2015), l'objectif de la réforme du programme scolaire n'est pas de retrouver les résultats élevés des tests nationaux des années précédentes, mais d'aider les éducateurs à enseigner ce dont les jeunes ont besoin dans leur vie.

L'autre face de la même médaille indique cependant la nécessité de réformes pour stimuler la croissance économique et réduire la dette de l'État ainsi que les taux de chômage croissants.
Français Les coupes budgétaires sont donc considérées comme nécessaires, et l'éducation est « l'un des principaux domaines ciblés par les coupes » ; 210 millions d'euros ont été estimés comme des coupes dans l'éducation pour 2016 (Eurydice, 2015). Depuis la crise financière mondiale de 2008, la performance économique de la Finlande est en baisse, et les grands journaux ont qualifié la Finlande de « nouvel homme malade de l'Europe » (Khan, 2015 ; Walker, 2016). Les coûts de main-d'œuvre non compétitifs, le déclin de Nokia, les représailles commerciales de la Russie contre l'UE, le vieillissement de la population et les taux élevés de dépenses publiques sont quelques-unes des raisons invoquées par les médias publics pour expliquer « le long hiver économique de la Finlande » (Walker, 2016). Français Dans ces circonstances, la restructuration du système a été jugée nécessaire, et le gouvernement de coalition finlandais de centre-droit a promu le « renouveau » dans cinq priorités stratégiques, dont l'une est la connaissance et l'éducation (Cabinet du Premier ministre Finlande, 2015, pp. 18–20). Les projets de réforme prévus comprennent l'introduction de nouveaux environnements d'apprentissage et de matériel numérique dans les écoles, la réforme de l'enseignement professionnel, l'accélération de la transition vers le travail, un meilleur accès à l'art et à la culture, la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises, et des initiatives de garantie pour la jeunesse (Cabinet du Premier ministre Finlande, 2015).

À la lumière de cette pléthore de réformes, cet article se concentrera sur l'analyse de l'approche par les phénomènes dans l'enseignement et l'apprentissage, une initiative pédagogique largement médiatisée et médiatisée suite à l'annonce de l'abandon par la Finlande de l'enseignement traditionnel par matières au profit de modules d'apprentissage multidisciplinaires. La réaction initiale exagérée de la Finlande à la suppression de l'enseignement par matières s'est avérée trompeuse, car il est rapidement apparu que les matières demeurent en place, tandis que la Finlande…

Machine Translated by Google

L'enseignement primaire introduira officiellement des périodes d'étude au cours desquelles les élèves travailleront avec plusieurs enseignants de différentes matières sur des projets basés sur des phénomènes. Bien que l'enseignement et l'apprentissage interdisciplinaires soient une tradition ancienne dans les écoles finlandaises (Sahlberg, 2015), la nouveauté de cette réforme réside dans l'obligation pour chaque élève de l'enseignement fondamental de participer à au moins un module d'apprentissage multidisciplinaire par an, étudiant ce que l'on appelle des « phénomènes » ou des sujets.

Ainsi, une première tâche de cet article sera d'identifier comment l'approche phénoménologique de l'enseignement et de l'apprentissage a été incluse dans la dernière réforme du programme scolaire en Finlande, en examinant les documents de politique officielle tels que le nouveau programme national d'éducation de base. Une analyse de l'approche phénoménologique suivra, soulignant les principales caractéristiques et prenant en compte les théories de l'apprentissage affiliées, en particulier le lien étroit avec le constructivisme (Silander, 2015a). Afin de mieux comprendre les implications de l'approche phénoménologique de l'enseignement et de l'apprentissage, nous examinerons ensuite cette approche spécifique à travers le prisme pédagogique de la phénoménologie, la philosophie des phénomènes. Quelques remarques critiques et recommandations pour repenser l'enseignement et l'apprentissage par les phénomènes concluent l'article.

introduire des phénomènes dans le nouveau programme national pour éducation de base en Finlande

En 2014, la Finlande a renouvelé son programme national de base pour l'éducation de base, sur la base duquel des programmes locaux ont été élaborés et progressivement introduits dans les écoles depuis août 2016. Le programme national est élaboré par le Conseil national finlandais de l'éducation et sert de cadre selon lequel les autorités éducatives municipales et les écoles individuelles élaborent leurs propres programmes locaux, en tenant compte des objectifs nationaux et des besoins locaux (FNBE, 2016, section 1.1). Le programme national soutient et oriente l'offre éducative, offrant des lignes directrices générales relatives aux objectifs et au contenu principal des différentes matières. Il décrit les objectifs généraux de l'éducation de base, sa culture de fonctionnement et l'organisation du travail à l'école, ainsi que les questions d'évaluation, de soutien à l'apprentissage et de bien-être des élèves.

Le programme national conceptualise l'apprentissage comme un processus cumulatif et guidé dans lequel les élèves jouent un rôle actif et autorégulateur, se fixant leurs propres objectifs et résolvant des problèmes de manière autonome et collaborative (FNBE, 2016, section 2.3). Grâce à ce processus d'apprentissage, les élèves prennent conscience de leur propre apprentissage et développent des compétences d'apprentissage. La citation suivante illustre bien cette approche :

> Le programme national de base repose sur une conception de l'apprentissage qui considère les élèves comme des acteurs actifs. Ils apprennent à se fixer des objectifs et à résoudre des problèmes, seuls ou en groupe. L'apprentissage est indissociable de l'épanouissement personnel et de la construction d'une vie décente pour la communauté. Le langage, les éléments physiques et l'utilisation des différents sens sont essentiels.

Machine Translated by Google

> sont essentiels à la réflexion et à l'apprentissage. Tout en acquérant de nouvelles connaissances et compétences, les élèves apprennent à réfléchir à leurs apprentissages, à leurs expériences et à leurs émotions. Les expériences émotionnelles positives, la joie d'apprendre et les activités créatives favorisent l'apprentissage et inspirent les élèves à développer leurs compétences. (FNBE, 2016, section 2.3)

La compétence est un thème clé qui sous-tend la mission et les objectifs nationaux de l'éducation et est considérée comme « une condition préalable à l'épanouissement personnel, aux études, au travail et à l'activité civique, aujourd'hui et demain » (FNBE, 2016, section 3.3). L'accent est mis en particulier sur les compétences transversales qui transcendent les disciplines et visent à relier différents domaines de connaissances et de compétences. Il s'agit d'entités constituées de connaissances, de compétences, de valeurs, d'attitudes et de volonté, applicables dans une situation donnée.
Sept domaines de compétences transversales ont été développés et considérés comme essentiels pour définir les objectifs et les principaux domaines de contenu des matières. Il s'agit de (1) penser et apprendre à apprendre ; (2) la compétence culturelle, l'interaction et l'expression de soi ; (3) prendre soin de soi et gérer la vie quotidienne ; (4) la multi-alphabétisation ; (5) la compétence en technologies de l'information et de la communication (TIC) ; (6) la compétence professionnelle et l'entrepreneuriat ; et (7) la participation, l'implication et la construction d'un avenir durable (ibid, section 3.3). Les environnements d'apprentissage et une variété de méthodes de travail orientent l'apprentissage des étudiants vers la démonstration de leurs compétences de différentes manières.

Afin de soutenir le développement des compétences transversales, des modules d'apprentissage multidisciplinaires (MA) sont mis en place sous forme de périodes d'étude d'enseignement intégratif fondées sur la coopération entre les matières (FNBE, 2016, section 4.4). Ces modules visent à inciter les élèves à explorer des phénomènes authentiques et holistiques, interprétés comme des thèmes du monde réel et ne pouvant donc être contenus dans une seule matière. Leur objectif est d'aborder et d'élargir de manière fonctionnelle le monde d'expérience des élèves, de renforcer leur motivation et de donner du sens à l'apprentissage. Les établissements d'enseignement sont donc tenus de veiller à ce que chaque élève participe à au moins un MA par an.

Les programmes d'apprentissage à distance sont planifiés localement, s'inscrivent dans la durée et visent à refléter les valeurs et la conception de l'apprentissage de chaque établissement. Dans ce modèle décentralisé, les établissements d'enseignement décident de la mise en œuvre des programmes d'apprentissage à distance, en tenant compte des objectifs locaux, des principes et des méthodes qui guident le processus de mise en œuvre, des objectifs et du contenu, des pratiques d'évaluation et du suivi de la mise en œuvre.
De plus, des liens sont établis entre l'école et la société qui l'entoure, en vue de créer des expériences de participation à la construction collective des connaissances. À cet égard, des acteurs extérieurs à l'école peuvent soutenir la mise en œuvre des ML. Cependant, le rôle des élèves, qui participent activement à la planification des objectifs, des contenus et des méthodes de travail, est essentiel à leur conception (FNBE, 2016, section 4.4).

Tout au long du programme, et particulièrement dans les sections thématiques, le terme « phénomène » est souvent employé pour désigner des choses telles qu'elles apparaissent dans notre environnement ou des expériences observables et explorables. Ce terme spécifique semble imprégner le contenu du nouveau programme, clarifiant ainsi une orientation pédagogique.

Machine Translated by Google

Vers un apprentissage par et sur des sujets concrets, ayant un impact pratique pour les élèves et les aidant à développer des compétences essentielles à leur vie. Bien que la version précédente du programme national (FNBE, 2004), valable de 2004 à 2015, ne fasse aucune référence aux phénomènes ou aux compétences, la nouvelle version entremêle les deux termes de manière continue et réciproque. Ainsi, la prise en compte de phénomènes qui transcendent les frontières traditionnelles entre les matières joue un rôle central dans le développement de compétences transversales reliant différents domaines de connaissances et de savoir-faire, et pouvant à leur tour être appliquées à des situations concrètes.

un aperçu de l'enseignement et de l'apprentissage basés sur les phénomènes

Dans « Comment créer l'école du futur : pensée et conception révolutionnaires finlandaises », Mattila et Silander (2015) développent leur réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage fondés sur les phénomènes dans le contexte de la pédagogie numérique. Silander (2015a, p. 16) soutient que les phénomènes holistiques du monde réel contribuent à l'apprentissage, à condition qu'ils soient « étudiés comme des entités complètes, dans leur contexte réel, et que les informations et les compétences qui leur sont associées soient étudiées en transcendant les frontières entre les disciplines ». Parmi les exemples de phénomènes, on peut citer le changement climatique, l'Union européenne, les médias et la technologie, l'eau ou l'énergie. Un phénomène est ainsi perçu comme :

- » Un authentique objet d'observation.
- » Un cadre systémique pour les choses à apprendre (modèle systémique).
- » Un cadre métaphorique pour les choses à apprendre (modèle analogique).
- » Une « base » motivante pour attacher les choses à apprendre (Silander, 2015a, p. 18).

L'apprentissage basé sur les phénomènes commence par l'observation d'un phénomène sous différents angles. Silander (2015b) soutient que l'apprentissage basé sur les phénomènes comprend cinq dimensions : holisticité, authenticité, contextualité, apprentissage par investigation par problèmes et processus d'apprentissage. Selon la manière dont l'approche spécifique est mise en œuvre en classe, les résultats peuvent varier d'une étude superficielle des phénomènes avec des preuves limitées à une application plus poussée de l'apprentissage. Dans son potentiel avancé, l'holisticité fait référence à la multidisciplinarité de l'apprentissage non basé sur les phénomènes, qui n'est pas intégré aux matières scolaires traditionnelles, mais se concentre plutôt sur une exploration systématique et exhaustive des événements actuels et réels du monde réel. L'authenticité implique l'utilisation de méthodes, d'outils et de matériels nécessaires en situation réelle pour résoudre des problèmes pertinents pour la vie des élèves et significatifs pour la communauté. Les théories et les informations ont une valeur d'utilité immédiate, tandis que des experts et des professionnels de divers domaines sont intégrés à la communauté d'apprentissage et les apprenants sont encouragés à participer à une culture et à des pratiques d'expertise réelles. Un environnement réel, plutôt qu'une salle de classe traditionnelle, est considéré comme l'environnement d'apprentissage authentique.

La troisième dimension, la contextualité, fait référence à l'apprentissage des phénomènes en tant qu'entités systémiques, significatives dans un contexte et un environnement naturels. En ce sens, un phénomène ne peut être prédéfini, mais reste plutôt vague et ambigu, car il est évoqué par les élèves qui observent leur contexte plus large. Grâce à l'enquête par problèmes

Machine Translated by Google

Dans l'apprentissage, les élèves posent leurs propres questions et construisent collaborativement des connaissances au cours du processus, considéré comme un processus intentionnel d'élaboration d'hypothèses et de théories de travail. Les tâches d'apprentissage facilitent l'apprentissage et guident les élèves vers la prise de conscience de leur apprentissage (savoir-faire). À un stade avancé, les élèves planifient eux-mêmes le processus d'apprentissage en créant leurs propres tâches et outils. Un échafaudage est nécessaire pour que les élèves puissent aller au-delà de leurs connaissances actuelles et accéder à ce qu'ils doivent encore apprendre (Silander, 2015b).

Parallèlement, l'enseignement basé sur les phénomènes s'inscrit dans un environnement de résolution de problèmes, où l'enseignant commence par poser des questions ou des problèmes, et les élèves « construisent ensemble des réponses aux questions ou aux problèmes posés concernant un phénomène qui les intéresse » (Silander, 2015a, p. 17). Les objectifs pédagogiques sont négociés et non imposés, et l'évaluation sert d'outil d'auto-analyse. L'enseignement est centré sur l'apprenant, et les théories à apprendre par les élèves sont liées à des situations et des phénomènes pratiques. Pour aborder l'étude des phénomènes dans sa globalité, l'enseignement en équipe avec des enseignants de différentes matières est considéré comme une méthode de travail importante (Silander, 2015b). Dans le processus d'apprentissage, les enseignants sont considérés comme des facilitateurs des tâches d'apprentissage, qui utilisent leur expertise non pas nécessairement pour transmettre des faits, mais, plus important encore, pour encourager et guider les élèves à résoudre un problème qu'ils ont eux-mêmes identifié (Silander, 2015b).

fondement théorique et lien avec le constructivisme

Selon Silander (2015a), l'approche par les phénomènes en enseignement et en apprentissage s'inspire du constructivisme et inclut des éléments d'apprentissage socioculturel (voir Vygotsky 1962 ; 1978 ; 1987), d'apprentissage par investigation progressive (voir Hakkarainen, 2002 ; Muukkonen et al., 1999) et d'apprentissage par problèmes (voir Hmelo-Silver, 2004 ; Kilroy, 2004 ; Schmidt, 1983). La citation suivante illustre les théories d'apprentissage qui sous-tendent l'approche par les phénomènes :

> Le point de départ de l'enseignement basé sur les phénomènes est le constructivisme, où les apprenants sont considérés comme des créateurs actifs de connaissances et où l'information est conçue comme le résultat de la résolution de problèmes, construite à partir de « petits éléments » pour former un tout adapté à la situation d'utilisation. Lorsque l'apprentissage basé sur les phénomènes s'effectue dans un cadre collaboratif (les apprenants travaillent en équipe, par exemple), il soutient les théories socioconstructivistes et socioculturelles de l'apprentissage, où l'information n'est pas seulement considérée comme un élément interne à l'individu ; elle est plutôt perçue comme se formant dans un contexte social. […] Dans les programmes d'études, l'approche basée sur les phénomènes soutient notamment l'apprentissage par investigation, l'apprentissage par problèmes et l'apprentissage par projets et portfolios dans les établissements d'enseignement, ainsi que leur mise en œuvre pratique. (Silander, 2015a, p. 19)

Machine Translated by Google

La théorie constructiviste de l'apprentissage, dans sa forme moderne, repose sur la manière dont les individus donnent du sens à leur expérience (Taber, 2011). Par conséquent, un apprentissage significatif est considéré comme un processus personnel de compréhension de ce que nous voyons et entendons dans notre environnement. Chaque élève d'une classe apporte des ressources cognitives uniques, qui conduisent à la construction de connaissances personnelles (Taber, 2011). Cependant, selon Vygotsky (1978), l'apprentissage de l'enfant se fait également par le biais d'interactions sociales, et pas seulement par des processus auto-initiés. Les théories de Vygotsky soulignent l'importance des contributions sociales dans l'acquisition de connaissances au sein d'une communauté humaine et supposent que le développement cognitif varie selon les cultures (ibid.). Avec la zone de développement proximal, qui désigne ce qu'un apprenant ne peut pas encore faire de manière autonome, mais peut réaliser avec l'accompagnement et le soutien d'un partenaire plus compétent, Vygotsky nous amène à la notion d'enseignement comme échafaudage (Wood, cité dans Taber, 2011, p. 52). Avec un soutien, des conseils, du matériel pédagogique ou des objets culturels adaptés, les apprenants peuvent réaliser des tâches qui dépassent actuellement leurs connaissances, mais qui se situent dans la zone de développement proximal. Les travaux de Vygotsky mettent en avant la différenciation de l'enseignement et l'importance de l'apprentissage avec ses pairs, et pas seulement avec l'enseignant (Taber, 2011).

Le modèle d'investigation progressive, développé par Kai Hakkarainnen et son équipe à l'Université d'Helsinki, fait référence aux « processus soutenus de progression et de construction des connaissances caractéristiques de l'investigation scientifique » (Muukkonen et al., 1999, p. 2). Il met l'accent sur un processus d'apprentissage cyclique impliquant les étudiants dans des questions et une investigation axée sur l'explication, reflétant les pratiques des communautés de recherche scientifique. La création du contexte est une première étape importante de ce modèle, qui suppose que les nouvelles connaissances se construisent socialement par la génération de questions de recherche, l'élaboration de théories de travail et l'engagement dans un processus d'investigation approfondie, dans lequel la recherche de nouvelles informations conduit à l'élaboration de théories de travail plus articulées, et les étudiants progressent pas à pas vers la réponse aux questions initiales (ibid., p. 2-4). De même, l'apprentissage par problèmes, issu des écoles de médecine et largement utilisé dans ces dernières (Kilroy, 2004 ; Hmelo-Silver, 2004), favorise une approche expérientielle de l'apprentissage. Les élèves développent des stratégies et construisent des connaissances en résolvant des problèmes concrets. Ils deviennent ainsi des apprenants actifs, responsables de leur apprentissage, développant une compréhension flexible et des compétences d'apprentissage tout au long de la vie (Hmelo-Silver, 2004).

Il apparaît ainsi clairement que toutes les approches qui nourrissent l'enseignement et l'apprentissage fondés sur les phénomènes s'appuient sur l'épistémologie constructiviste et en découlent. Perspectives multiples, activités authentiques de résolution de problèmes, environnements réels, apprentissage par investigation et étayage sont quelques-uns des thèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage constructivistes. Les similitudes entre les approches impliquent que l'apprentissage est médiatisé et contrôlé par l'apprenant, qui construit ses connaissances dans un processus facilité par l'enseignant. Le rôle de l'enseignant est de guider et d'organiser le processus d'apprentissage plutôt que de se limiter à transmettre des connaissances. De ce point de vue, les élèves sont considérés comme des participants actifs qui participent à la construction sociale des connaissances.

Machine Translated by Google

L'examen de l'approche phénoménologique dans l'enseignement et l'apprentissage, à travers le prisme pédagogique de la phénoménologie, la philosophie des phénomènes, éclaire des questions qui méritent d'être examinées. Le mot phénomène vient du grec φαινόμενον (fainómenon), qui signifie l'évident, ce qui se manifeste, émerge de soi (Heidegger, 2006, p. 28 et suivantes). Cependant, il est important de noter que ce qui émerge et se manifeste n'est jamais le phénomène dans son intégralité ; c'est plutôt son apparition qui est exprimée par l'analogie suivante :

> C'est ainsi que l'on parle de « phénomènes pathologiques ». Cela inclut des manifestations physiques qui se manifestent et, ce faisant, indiquent quelque chose qui ne se manifeste pas. La survenue de tels incidents, leur manifestation, coïncide avec l'apparition de troubles qui ne se manifestent pas.
>
> Les phénomènes en tant que phénomènes de quelque chose, en fait, ne signifient pas se montrer par eux-mêmes, mais indiquer quelque chose qui ne se montre pas par quelque chose qui se montre. (2006, p. 29)2

Pour expliquer ce que Heidegger postule ici à travers un exemple, considérons le phénomène météorologique. Le temps lui-même ne se manifeste jamais, mais il présente des occurrences telles que la pluie, la température, le brouillard ou la neige qui indiquent le phénomène météorologique, lequel lui-même ne se manifeste pas et ne peut être directement exploré. Alors que le programme concis mis en œuvre selon les principes de l'apprentissage par les phénomènes semble ignorer la complexité évoquée précédemment, une perspective phénoménologique de l'apprentissage prendrait cette complexité comme point de départ (Meyer-Drawe, 2008). Comme l'illustre l'exemple de la météo, nous ne pouvons pas explorer directement un phénomène dans son intégralité, mais nous devons nous concentrer sur ses articulations concrètes dans le monde réel. Par conséquent, l'interdisciplinarité est également considérée comme essentielle d'un point de vue phénoménologique. Cette interdisciplinarité implique l'étude des phénomènes dans leurs contextes social, culturel, historique et physique.

Cependant, l'apprentissage en soi est aussi un phénomène qui semble être au cœur de toutes les préoccupations. C'est pourquoi notre analyse se concentrera désormais sur les potentiels et les limites des conceptions phénoménologiques et constructivistes de l'apprentissage. Biesta parle d'apprenification de la société (voir 2009, 2012), un concept qui, selon lui, décrit un tournant vers l'apprentissage et un abandon de l'éducation, ainsi que « la disparition de l'enseignement et, par conséquent, de l'enseignant ».

(Biesta, 2012, p. 35). Biesta précise que, étant donné que des millions d'enseignants enseignent quotidiennement dans les écoles du monde entier, la disparition de l'enseignement fait référence à un développement récent, qu'il décrit comme « l'érosion » (2012, p. 35) de la compréhension selon laquelle les enseignants sont là pour enseigner plutôt que pour orchestrer des environnements d'apprentissage, arbitrer des conflits, gérer des classes ou faciliter l'apprentissage ; des thèmes qui apparaissent souvent dans la théorie constructiviste de l'apprentissage.

Machine Translated by Google

Selon Biesta, cette idée ne doit pas être interprétée comme un plaidoyer en faveur du rétablissement des anciens modèles de contrôle des enseignants, selon lesquels « les enseignants les plus compétents et les plus efficaces sont ceux qui sont capables d'orienter l'ensemble du processus éducatif vers la production de “résultats d'apprentissage” prédéfinis ou d'identités prédéfinies, telles que le “bon citoyen” ou l'“apprenant flexible tout au long de la vie” » (2012, p. 35). Meyer-Drawe critique également le “hochtourige Lerner”, l'apprenant à grande vitesse, qui apparaît comme l'icône contestable d'une progression illimitée de l'apprentissage (2008, p. 35, 125-155). L'élève n'est jamais simplement
« L'objet des actions de l'enseignant » (Biesta, 2012, p. 36), mais plutôt, comme le dit Meyer-Drawe, notre enseignement s'accomplit dans l'apprentissage des autres – des élèves, par exemple (2011, 8 mai). Cette conception de l'enseignement signifie que les enseignants ne peuvent contrôler l'apprentissage de leurs élèves, mais doivent réagir aux expressions de la façon dont les élèves vivent ce qu'ils rencontrent à l'école. Les élèves vivent l'école de manière positive ou négative, et un enseignant réceptif tiendra compte de ces expressions.

Cette réactivité implique une relation importante entre enseignement et apprentissage dans laquelle les étudiants ne doivent pas être les seuls acteurs de leur processus d'apprentissage.

Biesta et Meyer-Drawe, d'une manière ou d'une autre, soulignent tous deux qu'apprendre, c'est toujours apprendre de quelque chose et par quelqu'un, par exemple de quelqu'un (Biesta, 2009, 2012 ; Meyer-Drawe, 2008, 2015). Ainsi, pour différencier la question de l'apprentissage de la question éducative, Biesta (2012) souligne l'importance de prêter attention au « contenu, à la finalité et aux relations » (p. 36) comme éléments fondamentaux de l'enseignement. Biesta (2012) attribue la disparition de l'enseignant mentionnée ci-dessus non seulement à « l'essor d'un "nouveau langage d'apprentissage" dans l'éducation », mais aussi à « un certain nombre de changements discursifs survenus au cours des vingt dernières années » (p. 37).

> […] y compris la tendance à considérer les enseignants comme des facilitateurs de l'apprentissage, l'enseignement comme la création d'opportunités d'apprentissage, les écoles comme des environnements d'apprentissage, les étudiants comme des apprenants et les adultes comme des adultes apprenants, le domaine de l'éducation comme celui de l'apprentissage tout au long de la vie, et l'idée même d'éducation comme celle d'« enseignement et apprentissage » – que j'écris délibérément en un seul mot, car c'est ainsi que beaucoup de gens semblent l'utiliser de nos jours. (p. 37)

Biesta rattache cette évolution à plusieurs autres, telles que la critique postmoderne des formes autoritaires d'éducation, l'impact des modes de pensée néolibéraux et l'impact d'Internet, mais surtout à l'impact du constructivisme, qu'il qualifie, en référence à Barr et Tagg, de « changement de paradigme khunien du “paradigme de l'instruction” au “paradigme de l'apprentissage” » (Biesta, 2012, p. 37). Concernant la perspective linguistique du terme « apprentissage », selon Biesta (2012), il décrit un processus dépourvu de sens et de direction, transformant ainsi les enseignants en « gestionnaires de processus d'apprentissage vides et en eux-mêmes sans direction » (p. 38). Le langage de l'apprentissage n'est pas considéré comme un langage éducatif adéquat, en partie parce que « l'apprentissage en lui-même est vide de contenu et de direction », et en partie parce que « l'apprentissage est un terme individualiste et individualisant » (p. 38). Cependant, l'éducation est toujours une question d'apprendre quelque chose de quelqu'un, et les pratiques éducatives

Machine Translated by Google

sont toujours encadrées par un telos – le terme aristotélicien désignant la finalité –, fondamental lorsque nous souhaitons « prendre des décisions pertinentes sur le “quoi” et le “comment” de nos efforts éducatifs, c’est-à-dire sur les contenus et les processus » (p. 38). Le langage de l’apprentissage semble à la fois peu utile pour articuler la complexité et l’intrication de l’effort pédagogique et pour masquer la véritable nature de l’apprentissage, rendant les processus décisionnels liés à la finalité de l’éducation invisibles et inaccessibles (Biesta, 2012).

implications critiques d'un point de vue phénoménologique

Halinen (2014) a soutenu que le contenu de l'enseignement, la pédagogie et les pratiques scolaires devaient être renouvelés en fonction de l'évolution de l'environnement scolaire et des compétences nécessaires à la construction d'un avenir durable. L'un des moyens d'y parvenir est d'introduire des modules et des phénomènes d'apprentissage multidisciplinaires dans le nouveau programme scolaire finlandais. Ce nouveau programme national aborde l'apprentissage comme un processus orienté vers des objectifs et permanent, dans lequel les élèves réfléchissent à leurs apprentissages, à leurs expériences et à leurs émotions, et assument la responsabilité de leur apprentissage (FNBE, 2016). Les élèves, considérés comme des « acteurs actifs » de leur cycle d'apprentissage tout au long de la vie, doivent prendre conscience de leur propre apprentissage et acquérir des stratégies po Apprendre, une activité joyeuse, créative et réflexive pour une vie épanouissante (FNBE, 2016, section 2.3). La compétence, mot d'ordre du XXIe siècle, est au cœur de cette conceptualisation de l'apprentissage, essentiellement constructiviste et psychologique.

Bien que toutes ces caractéristiques paraissent justes et que personne ne conteste l'importance des sept domaines de compétences transversales, une perspective d'apprentissage orientée vers la pédagogie et la phénoménologie ajoute des ingrédients à cette conceptualisation qui évitent que les élèves soient seuls responsables en cas d'échec. Il semble que ce soit la seule responsabilité des élèves d'accumuler des connaissances, de résoudre des problèmes, d'apprendre de manière autonome et collaborative, de devenir multi-culturels, de s'exprimer avec confiance et de réfléchir à leur propre apprentissage.

Dans une certaine mesure, l'apprentissage basé sur les phénomènes découle des approches pédagogiques réformatrices de l'enseignement et de l'apprentissage, caractérisées par des termes émotifs tels que holisticité, centrage sur l'enfant et univers vécu, et qui semblent négliger la complexité des situations éducatives. Les conceptions phénoménologiques de l'apprentissage mettent l'accent sur la création d'expériences [Erfahrungen machen], ce qui diffère de la construction de connaissances. Elles valorisent une part d'incertitude et la conviction que ni l'enseignement ni l'apprentissage ne peuvent être pleinement instruits, et que le premier n'entraîne pas nécessairement le second. Les approches pédagogiques et phénoménologiques de l'enseignement et de l'apprentissage considèrent les deux faces d'une même médaille comme des activités essentiellement sociales reflétant les dimensions contemporaines et historiques de la socialité. Il convient de se méfier des réformes et des politiques éducatives qui tendent à transférer la responsabilité des résultats d'apprentissage aux élèves et à réduire le rôle de l'enseignant à l'animation, la médiation et l'organisation de modules d'apprentissage multidisciplinaires. Les approches pédagogiques et phénoménologiques de l'apprentissage et de l'enseignement conceptualisent cela.

Machine Translated by Google

relation comme une relation réactive (Agostini, 2015 ; Meyer-Drawe, 1987 ; Waldenfels, 2009 ; Westphal, 2015). Ni les enseignants ni les élèves ne contribuent seuls à la réussite des apprentissages, mais au sein de leur relation réactive s'opère une transformation qui est l'œuvre des deux. Les approches qui négligent la réactivité de cette relation risquent de transformer l'enseignement et l'apprentissage en pratiques néolibérales dans lesquelles les élèves non seulement reçoivent toute la responsabilité en cas d'échec de leurs efforts, mais s'attribuent aussi, de manière réflexive, cet échec.

repenser l'enseignement et l'apprentissage à travers les phénomènes

Comparé à la Bildung, traditionnellement chargée, dans quelle mesure l'apprentissage est-il un concept pédagogique pertinent ? Certains chercheurs du monde germanophone dévalorisent l'apprentissage, le considérant comme un concept mineur, devenu en vogue grâce au tournant empirique des années 1960. Dans cette tradition, l'apprentissage était avant tout conçu comme un terme psychologique, rapidement devenu une notion axée sur les résultats, le rendant mesurable et clairement déterminable, contrairement à la Bildung, concept plus riche et plus complet.

Pour Käte Meyer-Drawe (2008), l'apprentissage est une notion qui remonte à l'Antiquité, à Aristotle et à Platon, et qui a été associée à diverses métaphores. Elle fait référence à l'allégorie de la caverne de Platon, ainsi qu'à la comparaison socratique du métier d'éducateur à celui de sage-femme. Elle considère une conception expérientielle de l'apprentissage comme la plus pertinente en termes pédagogiques, et l'un de ses principaux intérêts est de réapproprier l'apprentissage pour la pensée et la pratique pédagogiques plutôt que de le soumettre à la psychologie ou aux neurosciences.

L'apprentissage survient lorsque l'ancien a disparu et que le nouveau n'a pas encore émergé. Acquérir une nouvelle perspective implique nécessairement de perdre l'ancienne. Ce n'est pas un état agréable. Meyer-Drawe critique les conceptions actuelles de l'apprentissage, perçu comme une activité simple, ludique et stimulante, facile à mettre en œuvre. Elle est sceptique quant à ce qu'elle appelle l'engouement pour l'apprenant autonome et l'apprentissage autorégulé (Meyer-Drawe, 2012). Apprendre, c'est apprendre quelque chose par quelqu'un et, en tant que processus, comparable à l'éveil ; c'est à la fois actif et passif. Nous sommes présents, mais cela se soustrait à notre propre initiative. Ce n'est qu'avec le recul que nous pouvons dire que nous avons appris.

En tant qu'éducateurs, nous percevons toujours quelque chose comme quelque chose, agissons comme quelqu'un, analysons quelque chose comme quelque chose, lisons quelque chose comme quelque chose, voyons quelque chose comme quelque chose, etc. La double structure de ce « quelque chose » correspond à la pensée phénoménologique. Notre attention n'est jamais neutre ou innocente ; elle est toujours dirigée. Considérer les élèves comme les créateurs de leur propre apprentissage influencera notre façon de les aborder et pourrait limiter notre perception de leur potentiel. Il est donc essentiel de considérer à la fois le contenu et le mode d'apprentissage, et de donner du sens à l'espace entre enseignement et apprentissage. Les élèves participent au processus d'apprentissage, mais ils ne l'initient pas nécessairement, et les enseignants ne peuvent pas l'instruire pleinement.

Les pédagogues, les éducateurs et les enseignants agissent dans un contexte normatif, qui ne doit pas conduire à des manières trop naïves d'appréhender les expériences du monde réel, mais exige l'application d'un équilibre dialectique entre intuition et raisonnement. Bien que cela ne soit pas apprécié par les décideurs politiques, les situations éducatives en général et les apprentissages en particulier

Machine Translated by Google

sont complexes. C'est l'inévitabilité des crises, ainsi que l'impact du discontinu, de l'étranger, de l'ambivalent et du négatif qui façonnent les situations éducatives à l'école.
L'enseignant joue un rôle fondamental pour guider les élèves à travers de telles turbulences.

conclusions

L'approche de l'enseignement et de l'apprentissage par les phénomènes nous invite à dépasser les limites de l'enseignement traditionnel des matières et à envisager des explorations interdisciplinaires des phénomènes. Si l'interdisciplinarité peut aider à révéler et à comprendre la nature d'un phénomène sous de multiples angles, il est rarement possible d'aborder un phénomène directement dans sa globalité. Nous ne pouvons percevoir les articulations des phénomènes que par nos sens. Il est donc essentiel de reconnaître et d'accepter la complexité de ce processus, qui n'est pas une tâche facile. En tant qu'êtres humains, nous vivons dans le monde et ne le construisons pas. Cette complexité s'applique également aux situations d'apprentissage à l'école qui ne peuvent être pleinement enseignées, même si cela ne rend pas obsolète une planification et une préparation minutieuses. D'un point de vue phénoménologique, cela implique plutôt d'accepter qu'acquérir une nouvelle perspective nécessite de se détacher de l'ancienne – un processus douloureux. Les enseignants doivent être prêts à accompagner les élèves avec soin dans ce processus.

Le lien étroit entre le constructivisme et l'approche fondée sur les phénomènes révèle des implications spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans un contexte constructiviste, les enseignants semblent être déchargés de leur responsabilité d'enseigner, car la signification des phénomènes émerge dans l'esprit des élèves. Dans une perspective phénoménologique, les enseignants doivent s'ouvrir aux expériences des élèves et reconnaître les moments d'apprentissage lorsqu'ils surviennent. Mais ils doivent également assumer une part équitable de responsabilité dans le processus éducatif. Selon Biesta (2012, p. 44), les enseignants doivent formuler des « jugements concrets et contextualisés sur ce qui est souhaitable sur le plan éducatif, tant au regard des objectifs de l'éducation que de ses moyens ». Les compétences, bien qu'importantes, ne peuvent être considérées comme une condition suffisante pour un bon enseignement, car chaque situation éducative particulière nécessite un jugement quant à la compétence que l'enseignant doit employer (Biesta, 2012, p. 44). À cet égard, l'avantage finlandais en matière d'enseignants et de formation de qualité des enseignants, comme le mentionne Sahlberg (2011), doit rester une priorité politique lorsque des réformes éducatives sont planifiées ou mises en œuvre.

Concernant le rôle des élèves, l'idée de former des apprenants autorégulés pourrait conduire à un résultat inattendu : les élèves seraient blâmés en cas d'échec pédagogique. Apprendre, c'est toujours apprendre quelque chose, dans un but précis et auprès de quelqu'un. D'un point de vue phénoménologique, l'apprentissage en tant qu'expérience implique que les élèves doivent vivre des expériences ; ils ne peuvent pas les construire. Cette situation engendre une part d'incertitude et d'ambivalence, que les éducateurs doivent être prêts à affronter.

Enfin et surtout, la phénoménologie plaide en faveur de la relation réactive entre l'enseignement et l'apprentissage, qui est en soi une troisième dimension qui prend forme.

Machine Translated by Google

Grâce aux efforts conjoints des enseignants et des élèves. Cette unité, négligée par les approches principalement axées sur l'enseignement ou l'apprentissage, est essentielle lorsque l'objectif est éducatif. Il est donc de notre devoir, en tant qu'éducateurs, de réapproprier l'apprentissage au service de la pédagogie.

clause de non-responsabilité

L'article fait partie d'un projet qui a reçu un financement du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 de l'Union européenne dans le cadre de l'accord de subvention Marie Skłodowska-Curie numéro 676452.

références

Agostini, E. (2015). Zur produktiven Vieldeutigkeit der Dinge in der Erfahrung des Lernens. Dans M. Brinkmann, R. Kubac et SS Rödel (Eds.), Pädagogische Er-fahrung : Theoretische und empirische Perspektiven (pp. 143-158). Springer Fach-medien Wiesbaden.

Biesta, GJ (2009). Quels sont les enjeux d'une pédagogie de l'interruption ? Dans TE Lewis, J. G. A. Grinberg et M. Laverty (dir.), Philosophy of Education: Modern and Contemporary Ideas at Play (pp. 785–807). Dubuque, Iowa : Kendall/Hunt.

Biesta, GJ (2012). Redonner de l'enseignement à l'éducation : répondre à la disparition de l'enseignant. Phénoménologie et pratique, 6(2), 35–49.

Eurydice (2015). Finlande : Réformes en cours et évolution des politiques. Consulté le 4 octobre 2016 sur https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/ Finlande : Réformes et développements politiques en cours.

Conseil national finlandais de l'éducation (FNBE). (2004). Programme national de base pour l'éducation de base 2004. Helsinki : Conseil national finlandais de l'éducation.

Conseil national finlandais de l'éducation (FNBE). (2016). Programme national de base pour l'éducation de base 2014. Helsinki : Conseil national finlandais de l'éducation.

Hakkarainen, K. (2003). Émergence d'une culture d'investigation progressive dans l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur. Recherche sur les environnements d'apprentissage, 6, 199–220.

Halinen, I. (13 juin 2014). Aspects généraux de la réforme du programme d'enseignement de base en Finlande (2016). Consulté le 4 octobre 2016 sur http://www.oph.fi/english/ développement_éducation/réformes_actuelles/réforme_curriculum_2016.

Heidegger, M. (2006). Sein et Zeit. Unveränd. Nachdruch der 15., an Hand der Ge-samtausg. durchges. Aufl. md Randbemerkungen aus d. Exemple de main d. Au-tors im Anhang (19. Aufl.). Tübingen : Niemeyer.

Machine Translated by Google

Hmelo-Silver, CE (2004). Apprentissage par problèmes : Qu'apprennent les élèves et comment ? Revue de psychologie de l'éducation, 16(3), 235-266.

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). (11 décembre 2012). Résultats des tests TIMSS et PIRLS 2011 en lecture, mathématiques et sciences. Consulté le 3 octobre 2016 sur http://timssandpirls.bc.edu/da-ta-release-2011/pdf/Overview-TIMSS-and-PIRLS-2011-Achievement.pdf.

Khan, M. (13 novembre 2015). La Finlande émerge comme le « nouvel homme malade de l'Europe », l'économie la moins performante de la zone euro. The Telegraph. Consulté le 4 octobre 2016 sur http://www.telegraph.co.uk/finance/economics/11993040/Finland-emerg-es-as-the-new-sick-man-of-Europe-as-euros-worst-performing-economy.html.

Kilroy, DA (2004). Apprentissage par problèmes. Emergency Medical Journal, 21, 411-413. http://dx.doi.org/10.1136/emj.2003.012435.

Mattila, P. et Silander, P. (dir.). (2014). Comment créer l'école du futur : une pensée et une conception révolutionnaires en Finlande. Oulu : Université d'Oulu, Centre d'excellence Internet.

Meyer-Drawe, K. (1987). Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fra-gen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. Dans W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Eds.), Kind und Welt (2e éd., pp. 63-73). Francfort-sur-le-Main.

Meyer-Drawe, K. (2008). Disque des Lernens. Munich : Fink.

Meyer-Drawe, K. (2012). Gefangen in der Alltagswelt. Dans B. Schäffer, M. Schemmann et O. Dörner (Eds.), Erwachsenenbildung im Kontext. Théorique Rahmungen, empirische Spielräume et praktische Regulative. Festschrift zum 60. Geburtstag von Jürgen Wittpoth (pp. 31-41). Bielefeld.

Meyer-Drawe, K. (2015). Lernen und Bildung als Erfahrung. Zur Rolle der Herkun-ft in Subjektivationsvollzügen. Dans E. Christof & E. Ribolits (Eds.), Bildung und Macht. Eine kritische Bestandsaufnahme (pp. 115-132). Vienne : Löcker.

Meyer-Drawe, K. et Rumpf, H. (8 mai 2011). Werkstattgespräch mit Horst Rumpf, Innsbruck.

Muukkonen, H., Hakkarainen, K. et Lakkala, M. (1999). Technologie collaborative pour faciliter l'investigation progressive : les futurs outils d'apprentissage. Dans C. Hoadley et J. Roschelle (dir.), Actes de la conférence CSCL '99. Consulté le 7 octobre 2016 sur http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/textes/muukkonenetal1999.pdf.

Cabinet du Premier ministre finlandais. (29 mai 2015). La Finlande, terre de solutions. Programme stratégique du gouvernement du Premier ministre Juha Sipilä. Consulté le 5 octobre 2016 sur http://vnk.fi/en/publication?pubid=6407.

Sahlberg, P. (2011). Leçons finlandaises : que peut apprendre le monde de la réforme de l'éducation ? en Finlande ? New York : Teachers College Press.

Sahlberg, P. (25 mars 2015). Les réformes scolaires finlandaises ne supprimeront pas complètement certaines matières. The Conversation. Consulté le 4 octobre 2016 sur https://theconversation.com/finlands-school-reforms-wont-scrap-subjects-altogether-39328.

Schmidt, HG (1983). Apprentissage par problèmes : justification et description. Éducation médicale, 17, 11-16. http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x.

Machine Translated by Google

Silander, P. (2015a). Pédagogie numérique. Dans P. Mattila et P. Silander (dir.), Comment créer l'école du futur : réflexion et conception révolutionnaires en Finlande (pp. 9-26). Oulu : Université d'Oulu, Centre d'excellence Internet.

Silander, P. (2015b). Rubrique pour l'apprentissage basé sur les phénomènes. Consulté le 5 octobre 2016 sur http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning. HTML.

Taber, KS (2011). Le constructivisme comme théorie de l'éducation : contingence dans l'apprentissage et enseignement guidé de manière optimale. Dans J. Hassaskhah (éd.), Educational Theory (pp. 39–61). New York, NY : Nova Science Publishers.

Vygotsky, L.S. (1962). Pensée et langage. Cambridge, MA : MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1978). L'esprit dans la société : le développement des processus psychologiques supérieurs. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Vygotsky, LS (1987). Pensée et parole. Dans RW Rieber et AS Carton (dir.), Œuvres complètes de LS Vygotsky, 1, Problèmes de psychologie générale (pp. 39–285). New York, NY : Plenum Press.

Waldenfels, B. (2009). Lehren et Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit. Dans N. Ricken, H. Röhr, J. Ruhloff et K. Schaller (Eds.), Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe (pp. 23-33). Paderborn : Fink.

Walker, A. (29 février 2016). La Finlande : l'homme malade de l'Europe ? BBC News. Consulté le 4 octobre 2016 sur http://www.bbc.com/news/business-35656150.

Westphal, K. (2015). L'image culturelle comme réponse : Zum Stellenwert der Phänomenologie für die kulturelle und ästhetische Bildung. Dans M. Brinkmann, R. Kubac et SS Rödel (Eds.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Päda-gogische Erfahrung. Théorique et empirische Perspektiven (pp. 89-106). Wiesbaden : Springer.

La perspective fenomenologiczna nauczanie et uczenie się ujmujące całościowe zjawiska. programme de reforma niedawna w finlandii

résumé: Niniejszy artykuł omawia ujmujący całościowe zjawiska model uczenia się i nauczania (approche basée sur les phénomènes) z pedagogicznej perspektywy fenome-nologii, czyli filozofii tego, co bezpośrednio dane. Vous pouvez maintenant être à la base d'un programme pour le travail en Finlande, le programme officiel de développement multidyscyplinique est en mesure de réaliser des projets en cours de réalisation. całościowym zjawiskom. W artykule po-kazujemy, jak to konkretne podejście wbudowane zostało w program nauczania, ja-kie j'est jego teoretyczne zakotwiczenie i jak powiązane jes ono z konstruktywizmem.

Je pense que cela implique la nauczanie et l'Ukraine avec l'option fenomenolo-gicznej. Dans le cas d'un projet d'éducation, votre entreprise est en mesure de faire preuve d'une telle éducation et de le rendre plus facile à comprendre. Uczniowie stanowią czynnik procesu uczenia się, ale niekoniecznie sami proces ten inicjują; nauczyciele, podobnie, nie mogą go w pełni samodzielnie przeprowa-

Machine Translated by Google

dzić. Afin de przywrócić uczenie się pédagogice, musimy zrozumieć przestrzeń między nauczaniem a uczeniem się.

Slowa kluczowe : zjawiska, fenomenologia, konstruktywizm, wielodyscyplinarne moduleuły kształcenia, reforma programu nauczania, Finlandia.

•

1. L'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) mène l'étude sur les tendances en mathématiques et en sciences à l'échelle internationale (TIMSS) tous les quatre ans depuis 1995 et l'étude sur les progrès en lecture à l'échelle internationale (PIRLS) tous les cinq ans depuis 2001.

2. Traduction de l'original allemand par les auteurs : « So ist die Rede von »Krankheitserscheinungen«. Gemeint sind Vorkommnisse am Leib, die sich zeigen et im Sichzeigen als diese Sichzeigenden etwas »indizieren«, was sich self nicht zeigt. Das Auftreten solcher Vorkommnisse, ihr Sichzeigen, geht zusammen mit dem Vorhandensein von Störungen, die self sich nicht zeigen. Erscheinung als Er-scheinung »von etwas«, besagt gerade nicht : sich selbst zeigen, sondern das Sichmelden von etwas, das sich nicht zeigt, durch etwas, das sich zeigt » Heidegger (2006, p. 29).

3. Surligné dans l'original.